

## LOS PROCESOS DE REGIONALIZACIÓN Y ARTICULACIÓN EN LA EDUCACIÓN RURAL: ¿PRÁCTICAS DE COMUNICACIÓN / EDUCACIÓN?

*Zulma Patricia Zárate*

*Universidad Nacional de Córdoba (Argentina)*

*[zulzarate@yahoo.com.ar](mailto:zulzarate@yahoo.com.ar)*

### Resumen

Este trabajo es producto de diversos acercamientos a las prácticas educativas en zonas rurales del Noroeste de la Provincia de Córdoba, ligados a trabajos de investigación e intervención desde el campo de la Comunicación/Educación. Su propósito general es dar cuenta de los primeros abordajes exploratorios acerca de cuestiones tales como las prácticas y sentidos de los procesos de articulación y regionalización por parte de los docentes situados en el espacio rural, sin perder de vista los planteos presentes en las normativas provenientes de los Ministerios de Educación de la Nación y de la Provincia.

Si nuestras investigaciones y nuestras conceptualizaciones en comunicación/educación no fueran una zona de mediación de la producción social de conocimiento con la construcción del protagonismo popular, acaso no servirían para nada (Jorge Huergero)

### Entre la normativa y la experiencia: el lugar de la educación rural

Este trabajo es producto de diversos acercamientos a las prácticas educativas en zonas rurales del Noroeste de la Provincia de Córdoba, ligados a trabajos de investigación e intervención desde el campo de la Comunicación/Educación. Su propósito general es dar cuenta de los primeros abordajes exploratorios acerca de cuestiones tales como las prácticas y sentidos de los procesos de articulación y regionalización por parte de los docentes situados en el espacio rural, sin perder de vista los planteos presentes en las normativas provenientes de los Ministerios de Educación de la Nación y de la Provincia.

La cuestión de la articulación pedagógica atañe -según se ha podido establecer en base a la lectura de algunos documentos emitidos por diferentes ámbitos del Ministerio de Educación de la Nación- a aquellos procesos de interacción complementaria entre diversos espacios y/o actores del campo educativo a nivel escolar, que tienen como resultado, modificaciones en las prácticas tradicionales del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta concepción implicaría que los procesos de articulación pedagógica serían el producto de acciones innovadoras a nivel educativo. Desde el campo de la Comunicación es posible advertir en principio, que toda instancia de articulación entraña una determinada dinámica comunicacional, con características específicas. Si nos situamos ahora, particularmente, en la perspectiva de los Estudios en Comunicación/Educación, las prácticas de articulación pedagógica pueden ser abordadas en tanto proceso de producción de sentido pedagógico, situadas en el espacio escolar y particularmente en el ámbito rural; estas prácticas también pueden ser tratadas desde este campo transdisciplinar, como acciones pedagógicas o didácticas específicas que ponen en juego determinadas tecnologías educativas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Pensar y definir lo "rural", implica percibir con mayor claridad los cambios estructurales que han presentado las sociedades rurales con relación al modelo de desarrollo global. Los analistas parecen coincidir con la idea de que los espacios rurales, en el contexto de la globalización, deben ser redefinidos y revalorizados a partir de su fuerte interdependencia con los centros urbanos (1).

Puede entenderse al espacio rural como un lugar que no significa sólo un espacio geográfico, es un territorio significado, transcurrido por los sujetos y los grupos e identificado con lo propio, lo común. Este lugar tiene un rol protagónico a la hora de comprender las comunidades, sus procesos e identidad.

En el plano de las políticas educativas que el Estado Nacional diagramó y aplicó en la década de los 90 con la incorporación de la Ley Federal de Educación, la cuestión rural constituye una problemática bastante compleja, en razón de variables tales como los efectos producidos por el fenómeno de la privatización de la enseñanza y de la fuerte inscripción de prácticas y concepciones provenientes de la educación en los sectores urbanos, en los espacios rurales. Es posible advertir también una falta de políticas específicas en torno a la enseñanza en el sector rural, podemos observar que en el texto de la Ley N° 24.195 no se hace mención a modificaciones y/o tratamiento alguno de aspectos pedagógicos en el ámbito de la educación rural, lo cual generó una negativa y marcada dependencia de las escuelas rurales hacia las instituciones educativas urbanas en todos los niveles y dimensiones. En efecto, los contenidos curriculares que se enseñan en las ciudades son volcados indiscriminadamente en la

enseñanza rural como si las realidades, problemas e inquietudes fueran idénticas.

Si bien lo “rural” trasciende el marco de lo que entendemos por “campo”, esto no implica desconocer la singularidad cultural, económica y social de la comunidad. Muy por el contrario, la dinámica de los fuertes nexos de intercambio con lo urbano, como el desarrollo interno del sector, pueden ser visualizadas en su relación con las prácticas sociales existentes.

Los casos a los que haremos referencia nos remiten al Departamento Minas (2), donde registramos un total de 30 escuelas con 900 alumnos, de las cuales 29 se encuentran en zonas rurales. Cabe agregar que el total de la población de dicho Departamento es de 3.500 habitantes. En cuanto a la distribución de los centros educativos de la Provincia de Córdoba, es significativo el dato que nos indica que más del 50% de las escuelas están situadas en zonas rurales.

Las escuelas abordadas fueron: “Niñas de Ayohuma”, CBU (Estancia de Guadalupe); “Estancia de Guadalupe”, EGB1 y EGB2 (Estancia de Guadalupe); “Jerónimo Cortés”, EGB1 y EGB2 (Guasapampa) y “General José de San Martín”, EGB1, EGB2 y CBU (La Playa).

Una característica sobresaliente de la zona recorrida es el estado de pobreza generalizado y postergación social. Más precisamente, notamos algunos aspectos generales de este panorama que repercuten directamente en las prácticas educativas y que se van acentuando a medida que nos alejamos de los centros urbanos:

- insuficiencia de servicios básicos (agua potable, caminos, entre otros)
- inexistencia y precariedad en los medios de comunicación
- expansión de la frontera agropecuaria hacia el norte de la provincia, con la consecuencia de atropellos por parte de los grandes empresarios a las familias campesinas de la zona (esto se expresa a través de los grandes desmontes y cercamiento de grandes extensiones de tierra)
- escasos puestos de trabajo productivos. Predominio de política clientelista
- éxodo masivo hacia las zonas urbanas por cuestiones laborales
- enfermedades endémicas como alimentarias que agobian a la población rural (Chagas, desnutrición, entre otras).

Para comprender las prácticas y significados de las acciones concretas de articulación y regionalización de la currícula nos proponemos, por un lado, conocer el marco normativo y programático en el cual se fundamentan; y por otro, explorar la disposición y miradas de algunos de los agentes involucrados. Es decir, intentaremos acercarnos tanto a los aspectos estructurales como a los simbólicos, concebidos ambos en términos de recíproca determinación (3).

Para ello trataremos el contenido de la Ley Federal de Educación, sancionada en 1993, la Ley de Educación de la Provincia de Córdoba, sancionada en 1997 y algunas normativas posteriores, que se citan en cada caso. También haremos referencia al resultado de entrevistas realizadas a docentes de las escuelas mencionadas.

Entre los principales puntos de la Ley Federal de Educación sancionada en 1993 podemos mencionar: a) reemplazo de la estructura del Sistema Educativo en niveles y ciclos; b) extensión de la escolaridad obligatoria de siete a diez años; c) replanteo y renovación de los contenidos a enseñar; y d) construcción de programas para posibilitar el acceso, permanencia y egreso del sistema educativo de todos los habitantes. Estas políticas proyectivas, junto con otros objetivos, pasan a ser planificadas, organizadas y administradas por los ministerios provinciales, delegando al Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología Nacional la función básica de configurar la política educativa nacional a través de la articulación de programas entre los Ministerios de Educación de cada Provincia (4).

En lo que respecta específicamente a definiciones curriculares, en 1994 se aprobaron los Contenidos Básicos Comunes (CBC) para el Nivel Inicial y la Educación General Básica. Los Contenidos Básicos Comunes representan el eje educativo en donde debería apoyarse cada jurisdicción provincial para diseñar, delinear y, fundamentalmente, *regionalizar* los contenidos curriculares en términos de cada realidad local.

Para cumplir con este lineamiento, las instituciones educativas deberían formular un proyecto curricular que no sólo garantice y enriquezca los contenidos establecidos en los CBC, sino también que promueva y valore el contexto local en donde se desarrolla el proceso educativo.

Ahora bien, al no definirse contenidos diferentes y específicos para las zonas rurales y urbanas desde los CBC y de los ámbitos provinciales de gestión, los proyectos institucionales de las instituciones educativas rurales cobran un rol importante en la regionalización de la Currícula. Si bien, la mayoría de las escuelas rurales relevadas presentan proyectos institucionales curriculares, un gran porcentaje de ellas presenta un bajo nivel de orientación curricular que regionalice y se adecue al entorno social en el cual se desenvuelve.

En este sentido, se produce la falta de un marco institucional que se proyecte hacia la contextualización de los contenidos curriculares en las zonas rurales, lo cual deteriora notoriamente el papel de *referente social* que tiene la escuela en relación con la comunidad rural-campesina. Se puede decir que este hecho, representa una de las causas del porqué la escuela rural carece de mecanismos para constituirse en el organismo que converja y transforme los procesos económicos, sociales y culturales (en su mayoría conflictivos) en el cual se desenvuelven las familias rurales, y que, en gran porcentaje, son de sectores sociales de muy bajos recursos.

Ahora bien, en el año 2004, se crea en el MECyT el *Área de Educación Rural*, cuyo objetivo consiste en brindar una atención específica a la educación de las zonas rurales, para avanzar en la disminución de las brechas que hoy existen entre la educación urbana y rural. Existen numerosos proyectos e iniciativas desde esta Área recientemente fundada que no viene al caso enumerar. Sin embargo, desde 1996 existe una propuesta específica a nivel nacional para promover la extensión de la escolaridad obligatoria en las zonas rurales aisladas. Este proyecto, que ahora, parece enmarcarse con mayor potencialidad en el *Área de Educación Rural*, prevé que los alumnos rurales cursen el EGB3, si no en la misma escuela en la que cursaron el EGB1 y 2 al menos en espacios educativos próximos a ellos; en cada institución se designa un maestro tutor que debe garantizar el seguimiento de la trayectoria escolar de los alumnos.

Si bien, parece prematuro evaluar resultados definitivos sobre la creación de los CBU rurales, se entiende necesario advertir ciertos planteos para al menos diagnosticar el proceso y estado de esta orientación educativa. A partir de la información recabada, la continuidad de Segundo Ciclo a Tercer Ciclo no estaría garantizada. La falta de recursos económicos por parte de las familias rurales, la ausencia de medios de transportes regulares que vinculen a los CBU con los parajes en donde viven los chicos, la ausencia o insuficiencia (según los casos) de albergues o centros de internados que posibiliten la estadía semanal de los alumnos, la necesidad de las familias campesinas de priorizar el trabajo (nueva fuente de ingreso a la economía doméstica, aunque sea muy limitado) por sobre el estudio y la falta de articulación social, curricular entre las escuelas y los CBU son algunos de los motivos que explican las limitaciones de este proyecto.

Estos factores remiten a problemas estructurales que superan el marco propio de las políticas educativas y que pueden ser situados en un ámbito más global: el de las políticas culturales nacionales y provinciales, y sus vinculaciones con el sistema y las prácticas educativas.

En el plano de la mirada que tienen los docentes acerca de sus propias prácticas y de los denominados modelos pedagógicos, advertimos en principio, referencias a los modelos más reconocidos “La Escuela Básica Rural”, “Escuela Rural Tradicional Plurigrado” y “Escuela Abierta”.

Cuando hablamos de Escuela Básica Rural, estamos haciendo referencia al modelo típico de escuela que domina en gran parte del territorio de nuestro país y también en la zona trabajada. La EBR es la que sigue dependiendo de un sistema educativo no pensado para su especificidad. Es un modelo que copia los modelos curriculares, las prácticas de trabajo como los criterios temporales y espaciales de las instituciones educativas urbanas. Las reflexiones de los docentes que trabajan en escuelas de este tipo dan cuenta de las estrategias didácticas ligadas al modelo, afirman que en sus prácticas pedagógicas retoman los contenidos básicos que propone la Currícula, con el objetivo de profundizarlos. Admiten, además, que trabajar las cuestiones del entorno sería muy difícil, en especial cuando es necesario trabajar con padres, ya que les “cuesta bastante venir a la escuela”.

Otras reflexiones apuntan a la cuestión de la falta de formación para trabajar en torno a la adaptación de los contenidos, los docentes hacen hincapié en la carencia de ofertas de capacitación sin cargo y a la distancia de los lugares en donde se dictan los cursos arancelados.

El caso del modelo Plurigrado se presenta cuando la matrícula de alumnos resulta escasa, como lo es en buena parte de la zona analizada. Se agrupa a los alumnos de diferentes años de escolaridad en *plurigrados*; quedando constituidas unidades educativas uni, bi o tridocentes.

Los docentes encuentran en este modelo potencialidades y deficiencias, ya que en principio les parece complicado, pero luego “se aprende” a preparar la clase pensando en todos, aunque a veces se complica debido a que los tiempos de los alumnos son diferentes. En otro caso, avalan sólo las potencialidades de este modelo, sobre todo en los casos en que son pocos alumnos, ya que se ponen en práctica estrategias pedagógicas casi personalizadas.

En cuanto a la Escuela Abierta podría decirse que representa el primer intento del proceso de desformalización de las instituciones educativas. Este modelo vendría a ser una respuesta a las problemáticas planteadas por el medio social en donde se desenvuelven las escuelas. En otras palabras, la unidad educativa se coloca como una entidad abierta al medio con el que se establece un constante intercambio de información, siendo su objetivo que el alumno tenga las herramientas pertinentes en relación con los requerimientos del medio.

No parece haber experiencias de este modelo en la zona trabajada, los docentes dicen conocer la denominación “en la teoría”

pero no en casos concretos, también lo consideran un modelo bastante ideal y afirman no tener herramientas de formación para llevar adelante una escuela de este tipo.

La dimensión comunicacional de los procesos de regionalización y articulación en el espacio rural: los interrogantes

Desde el planteo de la concepción que enunciamos en la primera parte de este trabajo, que afirma que los procesos de articulación pedagógica entrañan un nivel de intercambio, es posible interrogarnos acerca de las diversas prácticas educativas presentes en el espacio rural, que van desde las acciones que atañen a un sujeto en particular, el docente que planifica su actividad desde su mirada y en base a determinada normativa curricular, hasta un campo institucional e interinstitucional situados en un marco social, cultural y político.

En diversos desarrollos teóricos del campo de estudios comunicación/educación se plantea esta última opción como la más acertada a la hora de pensar algunas problemáticas vinculadas a las prácticas educativas. Intentar comprender y re-conocer estas prácticas desde este campo de estudio, implica para nosotros y siguiendo a Huergo, asignar una dimensión política a nuestras prácticas de investigación/intervención, es decir establecer la opción acerca del lugar desde dónde y con quiénes producir las conceptualizaciones y (¿luego?) las aplicaciones/transformaciones de las realidades abordadas.

Los estudios sobre Comunicación/Educación constituyen un campo en formación en el ámbito de las Ciencias Sociales. Desde las perspectivas más tradicionales de la Epistemología, esta afirmación implicaría que dicho campo, tiene como correlato un/unos objeto/s de conocimiento claramente determinados, lo cierto es que es un ámbito, constituido por teorías y prácticas en el cual se están produciendo, entre otros, algunos debates acerca de la mediatización de la cultura y la inscripción de este proceso histórico-cultural en las prácticas educativas escolarizadas o no.

Para algunos autores esta *articulación* puede ser pensada como distinción o como dimensiones en diálogo, una conceptualización producto de la conmoción de los sistemas educativos a raíz de la presencia de los medios masivos de comunicación, un encuentro del campo pedagógico en tanto sistema totalizador de ideas sobre la educación y los estudios provenientes de las teorías de la comunicación (5). Desde esta perspectiva, más que de articulación estaríamos hablando de procesos de relacionamiento de dos campos de estudio, producto de determinados procesos históricos; en este sentido se afirma que se ha producido una reconfiguración de la escolarización a partir del impacto de los medios masivos de comunicación en los procesos culturales.

Desde otra mirada, comunicación-educación, además de definir un campo de problemas que no podrían ser abordados en toda su complejidad desde una perspectiva unidisciplinar, estaría constituyendo un enfoque teórico y metodológico sobre lo social que fundamentalmente trabaja sobre la articulación (6). En este caso, sí se aborda el campo de estudio en tanto articulación y se define este término desde la perspectiva de Ernesto Laclau como “cualquier práctica que establezca relaciones entre elementos, de manera que sus identidades sean modificadas como resultado de la práctica articuladora”. En los trabajos de Eva Daporta es posible arribar, sobre la base de estos primeros elementos conceptuales que plantea, a una concepción transdisciplinaria para situarnos en el campo de la Comunicación/Educación. La transdisciplinariedad implicaría producir un intercambio crítico de puntos de vista teóricos y metodológicos entre las disciplinas en juego.

De modo que pensar en la dimensión comunicacional de las prácticas pedagógicas desde este campo, involucra enfocar estas prácticas en términos político-culturales, lo cual da lugar a plantear la cuestión de la producción de significaciones sobre este asunto.

Concebir lo comunicacional en tanto producción social de sentidos, supone abordar las prácticas y las representaciones de los sujetos en un marco de luchas por el otorgamiento y el reconocimiento de determinadas y específicas significaciones a dichas prácticas y representaciones. En nuestro caso las prácticas de regionalización y articulación pedagógicas en el espacio rural, están cargadas de diversas significaciones y son ejecutadas de diversos modos, según el lugar desde donde se sitúe el docente que las lleva adelante. Del mismo modo, para el caso de la normativa, ésta adquiere determinada significación y ejerce presiones, según los ámbitos en los cuales se la reconozca y, más aun según los modos en que es reconocida.

En este sentido, cuando nos situamos en el espacio rural, establecemos un lugar desde donde producir y consumir determinada concepción de los procesos de articulación y regionalización, las reflexiones de los docentes dan cuenta de esta situación, por ejemplo en el caso en que evalúan las diferentes posibilidades de articulación según los modelos pedagógicos. Encontramos en sus palabras posicionamientos concretos respecto a sus propias prácticas como a la normativa establecida. No olvidemos que los procesos de producción de sentidos se articulan con procesos de formación de sujetos y subjetividades (8).

Desde el campo de la comunicación/educación, quizás el aporte gire en torno a los interrogantes que nos ayuden a comprender los modos con que trabaja la hegemonía en su constitución (7), en este caso, las preguntas se vinculan a:

- ¿Qué modelo pedagógico es el apropiado a las situaciones sociales, políticas y culturales que atraviesan a cada escuela rural?
- ¿Qué articular? ¿asignaturas?, ¿áreas de conocimiento?, ¿niveles de enseñanza?, ¿escuela y comunidad?
- ¿Por dónde empezar?
- ¿Para qué y/o por qué articular?
- ¿Cómo producir contenidos regionalizados en lugares cuya identidad cultural permanece devaluada desde hace siglos?
- ¿De qué hablamos cuando nos referimos a lo local?, ¿será del color local?

¿Cómo cerrar?

En medio de escasas certezas, se suma ésta. Queremos pensar esta cuestión, que parece corresponder sólo al campo educativo, desde la mirada comunicacional y en este marco, reconocer como punto de partida a los sujetos en sus culturas.

Finalmente, volviendo a la relación Comunicación/Educación, consideramos con Eva Deporta que lo educativo y lo comunicacional serían dos términos relacionales que estarían haciendo referencia a cierta capacidad de efectuación, dado que en el vínculo educativo el sujeto se transforma por la fuerza preformativa de un discurso, un sujeto y unas condiciones que lo interpelan (9). Agregamos que tomar en cuenta la dimensión política de esta relación, que atañe, como dijimos a la lucha por las significaciones, nos permite aproximarnos al proceso de las prácticas educativas con una mirada despojada de ingenuidad, lo cual daría lugar a visualizar los diferentes lugares sociales desde donde producimos relaciones y sentidos, y también propiciar procesos de apropiación y redistribución de los bienes sociales y culturales de una comunidad.

## Notas

(1) Golzman, 1989.

(2) Algunos datos han sido extraídos del Trabajo Inédito “Escuelas Rurales una aproximación a sus prácticas de articulación” (el caso de Ischilín, Cruz del Eje y Minas) Clerici A. Mariano Bonialian Equipo de Investigación IES “Arturo Capdevila” Cruz del Eje, 2004.

(3) Wacquant, L. y Bourdieu P. 1995.

(4) Algunos datos han sido extraídos del Trabajo Inédito “Escuelas Rurales una aproximación a sus prácticas de articulación” (el caso de Ischilín, Cruz del Eje y Minas) Clerici A. Mariano.

(5) Carli, 2004.

(6) Daporta, 2004.

(7) Huergo, 2004.

(8) Huergo, 2004.

(9) Daporta, 2004.

## Bibliografía

ALLIAUD, A., DUSCHATZKY, L. (Comp.). Maestros. Formación, práctica y transformación escolar. IICE, Miño y Dávila, Bs. As. 1998. Pág. 34.

BORSOTTI, Carlos, Sociedad rural, educación y escuela en América Latina, Kapelusz-UNESCO-CEPAL-PNUD, Buenos Aires, 1984. Pág. 27.

BOURDIEU, P. y WACQUANT, L. (1995). *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. Grijalbo. México. Pág. 20.

BRAVO LOYO Engracia, La casa del pueblo y el maestro rural en México, antología, biblioteca pedagógica, 1985. Pág. 63.

CARLI, S. *Pensar la educación. Dilemas del presente y conceptos disponibles*. En Revista Tram(p)as de la Comunicación y la Cultura. Universidad Nacional de La Plata. La Plata. 2004. Pág. 49.

CORIA, A., SENÉN GONZÁLEZ, OLMOS A. y otros. “Nuevas tecnologías de gestión educativa para el desarrollo del Sistema de Formación Docente de Nivel Superior No Universitario en la Provincia de Córdoba. Un estudio de caso en la ciudad de Cruz del Eje”, Mimeo, 2002. Pág. 36.

CLERICI A. Mariano Bonialian Trabajo Inédito “Escuelas Rurales una aproximación a sus prácticas de articulación” (el caso de Ischilín, Cruz del Eje y Minas) Equipo de Investigación IES “Arturo Capdevila” Cruz del Eje, 2004. Págs. 21 a 24.

DAPORTA, E. *Senderos y recorridos. Aportes para un mapa de investigación*. En Revista Tram(p)as de la Comunicación y la Cultura. Universidad Nacional de La Plata. La Plata. 2004. Pág. 35.

FERRER, Guillermo; Campesinistas y descampesinistas, el debate reaparece. Córdoba. Mimeo (2004). Pág. 33.

GOLZMAN G. y JACINTO C., “El desafío de la extensión de la escolaridad en el medio rural: el programa Tercer Ciclo de la Educación General Básica en escuelas rurales en Argentina”, Buenos Aires. Mimeo. 1999. Pág. 15.

HUERGO, J. *Comunicación y educación. Ámbitos, prácticas y perspectivas*. Ediciones de Periodismo y Comunicación. UNLP. La Plata. 1997. Pág. 32.

HURTADO, Carlos, *La educación Popular en Zonas Rurales. Aportes para un Debate*, Ministerio de Educación, Córdoba, 1987. Pág. 50.

MORABES, Paula. Algunas estrategias para mirar-nos en la investigación. En Revista Tram(p)as de la Comunicación y la Cultura. Universidad Nacional de La Plata. La Plata. 2004. Pág. 53.

PIZARRO, Cynthia. *La política cultural de las movilizaciones campesinas en Catamarca*. Universidad Nacional de Catamarca. Catamarca. 2000. Pág. 38.

MINISTERIO de Educación, Ciencia y Tecnología, Seminario Educación de la Población Rural en América Latina: Alimentación y Educación para Todos, Santiago de Chile, 3, 4 y 5 de agosto de 2004. Pág. 31.

OLMOS, Alicia Eugenia. Informe de Trabajo final de Licenciatura: El Maestro rural “ahí”, hacia la reconstrucción del quehacer docente en zonas rurales. UNC, Córdoba, 1997. Pág. 26.

ROFMAN, A. *Desarrollo regional y exclusión social*, Amorrortu, Buenos Aires, 2000. Pág. 45.

Ley Federal de Educación Nro. 24.195. Ministerio de Educación de la Nación Argentina.